

Elżbieta Wnuk-Lipińska Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej

W artykule zostały omówione objawy kryzysu uniwersytetu w Europie kontynentalnej.

Autorka koncentruje się na analizie funkcji edukacyjnej uniwersytetu. Przyjmując za kryzysowy „okres przełomu w funkcjonowaniu uniwersytetu, w którym następuje przesilenie czy załamanie dotychczasowego kierunku rozwoju tej instytucji”, przedstawia zewnętrzne przyczyny kryzysu. W opinii autorki załamanie się linii rozwojowej zgodnej z tradycją uniwersytetu liberalnego jest w rzeczywistości europejskiej nieodwracalne.

W ostatnim dwudziestolecu XX wieku „kryzys” jest słowem często używanym do określenia sytuacji w kulturze europejskiej, w tym także do opisu rzeczywistości panującej na uniwersytetach. W artykule skupię się przede wszystkim na analizie funkcji edukacyjnej uniwersytetu, podzielam bowiem pogląd tych badaczy, którzy twierdzą, iż cała konstrukcja uniwersytetu wspiera się na założeniu, że jest on instytucją kształcącą. Na początku określe, w jakim znaczeniu będę używać słowa „kryzys”. Następnie przedstawię ukształtowany w XIX wieku w Europie kontynentalnej wzór nowoczesnego uniwersytetu, który przez wiek XX był modernizowany, dostosowywany do nowych realiów. W dalszej części artykułu, na tym tle, omówię objawy kryzysu uniwersytetu w Europie kontynentalnej, które miały miejsce w okresie międzywojennym oraz po drugiej wojnie światowej, z silnym akcentem na koniec lat sześćdziesiątych i na lata dziewięćdziesiąte.

Jako kryzysowy określam okres przełomu w funkcjonowaniu uniwersytetu, w którym następuje przesilenie czy załamanie dotychczasowego kierunku rozwoju tej instytucji. Kryzys może obejmować wszystkie lub niektóre wymiary funkcjonowania uniwersytetu. Może występować w sferze wartości mających odbicie w celach i zadaniach uniwersytetu, w sposobach realizacji tych zadań oraz w regułach funkcjonowania. Przyczyny kryzysu mogą mieć charakter zarówno wewnętrzny (zła organizacja, malejący potencjał intelektualny pracowników akademickich lub studentów itp.), jak i zewnętrzny: ekonomiczny, polityczny czy też kulturowy. W artykule skoncentruję się głównie na drugiej grupie przyczyn.

Wyłanianie się nowoczesnego uniwersytetu historycy datują na koniec XVIII wieku i na wiek XIX. Objawy kryzysu uniwersytetu średniowiecznego występowały, ich zdaniem, w sposób bardzo widoczny już w wieku XVII. W tym bowiem czasie nastąpiła rewolucja naukowa, która położyła kres średniowiecznej wizji świata. Na uniwersytetach dochodziło do konfliktów. Wielu szklarzy próbowało złamać sztywne ramy krępujące ich działalność naukową i dydaktyczną. Praca nauczycielska miała w tym czasie charakter komentatorski, taki też charakter miała praca pisarska, ściśle związana z nauczycielską; pisma naukowe miały głównie postać komentarzy do wciąż tych samych tekstów. Wielu wybitnych uczonych opuściło uniwersytety (np. Kepler wstąpił do służby cesarskiej, a Galileusz schronił się pod skrzydła księcia Toskanii).

Wzór uniwersytetu nowoczesnego, oddziałujący na kraje Europy kontynentalnej, powstał w XIX wieku w Niemczech i został po raz pierwszy wprowadzony w życie w utworzonym przez Wilhelma Humboldta Uniwersytecie Berlińskim. Francja w tym czasie nie posiadała uniwersytetów, gdyż zostały zlikwidowane w wyniku rewolucji. Wiek XIX nie przetrwał nawet pierwszy w historii, oddziałujący na całą Europę, Uniwersytet Paryski. Uniwersytety francuskie odżyły dopiero w końcu wieku.

Powołaniem uniwersytetu liberalnego było rozwijanie nauki. Fakt ten określał wszystkie inne cele i zadania. Kształcenie miało być wynikiem współuczestnictwa profesorów i studentów w poszukiwaniach naukowych. Towarzyszyła temu hierarchiczna struktura organizacyjna, z katedrą jako podstawową jednostką organizacyjną, na której czele stał profesor. Rozwój nowej dyscypliny w uniwersytecie liberalnym zależał od powołania nowej katedry. W ramach katedry prowadzona była zarówno praca badawcza, jak i dydaktyczna, związana zazwyczaj z zainteresowaniami oraz dorobkiem badawczym profesora, bez możliwości znaczącej interwencji tak ze strony uniwersytetu, jak i rządu. Ważna w tej koncepcji była bowiem sprawa autonomii (Szczepeński 1976) rozumiana jako:

- niezależność od władz państwowych w administrowaniu uczelnią;
- autonomia moralna uniwersytetów, wynikająca z ich służby prawdzie;
- prawo do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności;
- prawo do niezależnego dobierania członków korporacji profesorskiej.

Podstawową wartością, na której wspierała się konstrukcja uniwersytetu liberalnego była wolność badań i kształcenia. Filozoficznych podstaw powstaniu tego wzoru uniwersytetu dostarczyło oświecenie ze swoją wiarą w potęgę ludzkiego rozumu, który może poznać prawdę bez odwoływania się do autorytetu tradycji czy objawienia.

Liberalna koncepcja uniwersytetu zakładała partnerstwo intelektualne między profesorami i studentami w dochodzeniu do prawdy. Zgodnie z tym ideałem profesor nie powinien narzucać swoim uczniom gotowych rozwiązań ani ograniczać dróg poszukiwań. Koncepcja ta wymagała od studentów zdolności i dojrzałości. W założeniu była to koncepcja uniwersytetu elitarnego.

W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, w wyniku wznoszącej się demokratyzacji i uprzemysłowienia społeczeństw europejskich, do szkół wyższych napłynęła duża fala młodzieży w sporej części źle przygotowanej do studiów, a zarazem wzrósł nacisk społeczny na wyraźne rozszerzenie uniwersyteckiego kształcenia zawodowego. Zachodzące zjawiska podważały możliwości dalszego kształcenia studentów według zasady uniwersytetu liberalnego.

Warto w tym miejscu wspomnieć o liczbie studentów kształconych na uniwersytetach (Ringer 1979). W XIX wieku kształciło się na uniwersytetach 0,5–1,5% młodych ludzi w wieku 20–24 lat (potomkowie klas wyższych, wykonawców wolnych zawodów i administracji państwowej wysokiego szczebla), w latach trzydziestych 5–8% (baza społeczna poszerzyła się o dzieci nauczycieli szkół średnich oraz administracji państwowej niższego szczebla oraz o nielicznie reprezentowanych młodych ludzi pochodzenia robotniczego i chłopskiego).

W latach trzydziestych mówiło się już o kryzysie uniwersytetu. Zwracano uwagę na odświeżenie profesora od studenta, uproszczone i schematyczne nauczanie, zmniejszenie wpływu wychowawczego pracowników akademickich.

W dyskusji na temat uniwersytetu z tego okresu można wyodrębnić dwa stanowiska. Według pierwszego, uniwersytet ewoluje w stronę uniwersytetu masowego i musi temu zadaniu sprostać. Drugie stanowisko było obroną uniwersytetu elitarnego. Przykładem pierwszego stanowiska jest m.in. praca Jose Ortegi y Gasset *Misja uniwersytetu* (1976); drugiego – dzieło Karla Jaspersa *Idea uniwersytetu* (1959, por. też Jaspers 1976).

W wypowiedziach krytycznych z tego okresu panuje zgodność w jednej sprawie, a mianowicie w diagnozie, iż na uniwersytety jest przyjmowana duża liczba młodzieży w swej masie przeciętnie uzdolnionej. Z tego faktu wyciągane są jednak odmienne wnioski.

Zwolennicy szerokiego dostępu młodzieży do studiów uniwersyteckich lub tylko widzący nieuchronność tego zjawiska uważali, że program i organizację uniwersytetu trzeba dostosować do możliwości przeciętnego studenta. Z człowieka przeciętnie uzdolnionego należy uczynić przede wszystkim *człowieka kulturalnego*, a ten wymiar kształcenia został w XX wieku zaniedbany. Z kształcenia ogólnego, będącego podstawą nauczania w średniowieczu, został jedynie program szcztąkowy. Konieczność kształcenia człowieka kulturalnego podkreślali także w kontekście polskim – Florian Znaniecki, w kontekście hiszpańskim – Jose Ortega y Gasset.

Człowieka przeciętnego należy dobrze *wykształcić zawodowo*, natomiast uniwersytety nie realizują skutecznie tej funkcji. Argumenty, jakie padały w tej sprawie dobrze charakteryzują wypowiedzi Floriana Znanięckiego (Znanięcki 1984). Według Znanięckiego w uniwersytetach nauczają uczeni-erudyci, dla których funkcja kształcenia polega na zapoznaniu studentów z nauką jako systemem prawd, tymczasem przebieg działania praktycznego w jakiegokolwiek dziedzinie kultury ma własną prawidłowość, odmienną od prawidłowości teoretycznej. Do przygotowania młodzieży do samodzielnego życia praktycznego potrzebny jest człowiek, który sam opanował zespół praktycznych narzędzi intelektualnych.

Według Ortegi y Gassetta nie widać przekonującej racji, dla której przeciętny człowiek powinien być uczonym. Dlatego – argumentował – nauka w swym właściwym sensie (tj. badań naukowych) nie należy do podstawowych funkcji uniwersytetu. Trzeba zastrzec, iż nie jest nauką przyswajanie sobie treści danej wiedzy ani ich wykładanie, podobnie jak ich używanie i stosowanie. „Znać” daną naukę nie znaczy „badać”. Argumentacja ta wystąpiła już w XIX wieku. John Henry Newman uważał, iż zadaniem uniwersytetu jest kształcenie, a nie prowadzenie badań (Newman 1990).

Naukowcy są często słabymi pedagogami i nie najlepszymi wzorami osobowymi do naśladowania (pisał już o tym w latach czterdziestych XX wieku Max Weber w rozprawie *Nauka jako zawód*, a także prawie 100 lat wcześniej wspomniany John Henry Newman). Zdaniem Ortegi y Gassetta, prawdziwi uczeni bywają nieraz „jako ludzie, przynajmniej do tej pory, potworami, maniakami, jeśli nie zupełnymi szaleńcami. Wartościowe i wspaniałe są treści, jakie tworzą te niezmiernie ograniczone istoty” (Ortega y Gasset 1976, s. 722-723). Jednym z fatalnych skutków połączenia nauki z uniwersytetem było powierzenie katedr badaczom.

Niemniej uniwersytet nie może być jedynie placówką kształcąca *kulturalnych fachowców*. Gdyby bowiem nie towarzyszył temu ferment naukowy, uniwersytet zastęglby w bezruchu. Jest rzeczą konieczną, aby wokół uniwersytetu rozłożyły się obozem nauki – studenci więcej niż przeciętnie uzdolnieni krążyliby między uniwersytetem a obozowiskiem naukowym. Spośród profesorów ci o bardziej wszechstronnych zdolnościach będą badaczami i nauczycielami. Pozostali skoncentrują się na jednej z tych ról.

Zwolennicy drugiego stanowiska, zgodnie z którym uniwersytet powinien być instytucją elitarną, argumentowali, iż uniwersytet powinien dokonywać selekcji młodzieży. Jak to ładnie nazywa Karl Jaspers, powinien „przesiewać i pieścić”. Chęć edukowania przeciętnych studentów powoduje, iż uniwersytet zmienia się w szkołę średnią, co doprowadzi go do ruiny. Edukacja uniwersytecka nie jest nastawiona na paru geniuszy, lecz na mniejszość dostatecznie uzdolnioną, aby sprostać wyzwaniu.

Uniwersytet jest jednocześnie szkołą zawodową, centrum kulturalnym i instytutem badawczym. Wszystkie te trzy dziedziny działalności stanowią całość. Jak twierdzi Karl Jaspers, izolując je, zabilibyśmy ducha uniwersytetu.

Połączenie pracy badawczej z kształceniem jest podstawową zasadą istnienia uniwersytetu. Badacz może być wprawdzie nieudolnym pedagogiem, lecz jedynie on potrafi zapoznać studenta z rzeczywistym procesem odkrywczym, a więc z tym, co jest duchem wiedzy. Ponadto uniwersytet prowadzi kształcenie zawodowe, przygotowujące absolwentów do zadań, które mogą realizować tylko ludzie wdrożeni do myślenia naukowego. Najważniejszymi elementami ich edukacji jest ukształtowanie w nich aktywności intelektualnej, zdolności trafnego ujmowania problemów i stawiania pytań, opanowania metody. Nauczyciel i uczeń

powinni kontaktować się na tym samym poziomie. Nie powinno być żadnego sztywno ustalonego systemu kształcenia, raczej nie kończący się ciąg pytań. Takie kształcenie – zdaniem Karla Jaspersa – powinno być położnictwem pomagającym studentowi urodzić swoje własne zdolności i siły.

Elementy przedstawionych dwóch stanowisk powtarzały się i powtarzają w dyskusji na temat kierunku rozwoju uniwersytetu do dnia dzisiejszego. Tradycjoniści marzą o powrocie do wypróbowanych wzorów z przeszłości, do uczelni opartych na bezpośrednim kontakcie studentów z profesorami, do małych grup studenckich i naukowej debaty. Realisci twierdzą, iż są to czasy minione i w masowym społeczeństwie takich uniwersytetów może być kilka, a pozostałe muszą sprostać współczesnym wyzwaniom, jakie stanowi masa przeciętnie uzdolnionych studentów.

W okresie międzywojennym – mimo krytyki funkcjonowania europejskich uniwersytetów, wskazującej, iż formuła uniwersytetu liberalnego nie jest dostosowana do kształcenia zwiększonej liczby gorzej przygotowanej młodzieży – nie wprowadzono żadnych istotnych zmian zarówno w celach i zadaniach, jak i w strukturze organizacyjnej uniwersytetów. Kilkanaście lat po drugiej wojnie światowej w Europie Zachodniej linia rozwojowa uniwersytetów nie uległa zmianie. Aż do końca lat sześćdziesiątych.

Na początku lat sześćdziesiątych, w okresie *prosperity* gospodarczej i rozwoju tendencji egalitarnych w działaniu instytucji państwowych, w bardzo szybkim tempie wzrastała liczba młodzieży przyjmowanej na uniwersytety. W końcu lat sześćdziesiątych liczba ta osiągnęła poziom masowy, tzn. przekroczyła 15% grupy wiekowej kończącej szkołę średnią.

Konieczność zwiększenia dostępu do wyższego wykształcenia uzasadniano po pierwsze – potrzebą zapewnienia sprawiedliwości edukacyjnej, określanej jako równość szans edukacyjnych dla osób wystarczająco uzdolnionych, bez względu na pochodzenie społeczne; po drugie – chęcią wykorzystania kapitału ludzkiego tkwiącego w niższych warstwach społecznych; po trzecie – potrzebą wychowania młodego pokolenia dla demokracji. Powtarzane w tych latach było hasło rzucone przez Martina Trowa, iż kraje rozwinięte podążają drogą od edukacji elitarniej na poziomie wyższym, przez edukację masową, do edukacji powszechnej.

Uniwersytety w tym czasie, zdaniem Jürgena Habermasa, zaczynały przekształcać się w przedsiębiorstwa przemysłowe produkujące wiedzę i wykwalifikowanych absolwentów wyposażonych w umiejętności potrzebne społeczeństwu przemysłowemu. Celem działalności uniwersytetów stała się efektywność produkcji (Habermas 1970).

W napływie na uniwersytety dużej masy młodzieży, i to ze środowisk nie mających tradycyjnych związków z tą formą edukacji, badacze szkolnictwa wyższego upatrują przyczynę rewolty studenckiej z końca lat sześćdziesiątych. Postrzegane jest nowe zjawisko występujące wśród studentów: konsumeryzm, polegający na traktowaniu zdobytego wykształcenia jako dobra nabytego na rynku. Dobro to powinno zapewnić wysoką pozycję społeczną. Okazało się jednak, że zdobycie dyplomu uniwersyteckiego nie zapewnia takiej pozycji.

Jeśli nawet przyjmie się, że rozczarowanie studentów było bezpośrednią przyczyną buntu, to należy podkreślić, iż klimat kulturowy tamtych lat sprzyjał zachowaniom kontestacyjnym. Pisze na ten temat interesująco Aldona Jawłowska w książce *Drogi kontrkultury* (1975). W tym czasie zachwiana została wiara w fundamentalne wartości związane z funkcjonowaniem nowoczesnego uniwersytetu, a mianowicie wiara w naukę jako główne źródło postępu – postępu rozumianego jako ujarzmienie przyrody i rozwój takiej organizacji społec-

czeństwa, która zagwarantuje ludziom wolność, równość, sprawiedliwość oraz dobre życie. Podważona została również sensowność hierarchicznej organizacji uniwersytetu, z decydującym głosem profesorów.

Na uniwersytetach buntowali się nie tylko studenci, żądając zmian oferty edukacyjnej i większego wpływu na zarządzanie uczelnią, lecz także młodszy pracownicy nauki, przeciążeni dydaktyką. Zjawisko to wystąpiło w krajach, w których uniwersytety tradycyjnie były instytucjami państwowymi, z katedralną strukturą organizacyjną, gwarantującą bardzo silną pozycję profesora: we Francji, w Republice Federalnej Niemiec, w Holandii, we Włoszech. Walka o prawa młodszych pracowników nauki doprowadziła do wprowadzenia w życie przepisów prawnych określających uprawnienia i obowiązki każdej z podgrup społeczności akademickiej. W ten sposób jedność cechu została zastąpiona przez system reprezentacji interesów starszych i młodszych pracowników nauki oraz studentów, a w pewnych przypadkach również pracowników naukowo-technicznych i innych zatrudnionych (Neave, Rhoades 1987).

W tym czasie, aby zwiększyć dostępność wyższego wykształcenia, rozbudowano system pozauniwersyteckich szkół wyższych o profilu zawodowym. Uniwersytety, aby konkurować z tymi szkołami, w wielu przypadkach „uzawodowiły” swoją ofertę i rozszerzyły nietypowe formy studiowania (np. *part-time* czy studia zaoczne). Aby móc przyjąć w mury uczelni dużą liczbę różnie przygotowanej młodzieży, w wielu przypadkach odstąpiono od tradycyjnej organizacji, dzieląc duże wydziały na mniejsze organizmy, czasami dzieląc uniwersytety, co nastąpiło w przypadku Uniwersytetu Paryskiego. W wielu uczelniach wprowadzono zróżnicowane poziomy studiów. Na przykład we Francji dokonano podziału tradycyjnego kursu uniwersyteckiego na trzy cykle. Każdy z nich prowadzi do uzyskania odpowiedniego dyplomu. Pierwszy kurs kończy się uzyskaniem dyplomu ogólnych studiów uniwersyteckich lub w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych, a zarazem umożliwia podjęcie nauki w drugim cyklu, prowadzącym do licencjatu lub magisterium. Trzeci cykl prowadzi do doktoratu. W strukturze francuskich uniwersytetów ulokowano także uniwersyteckie instytuty techniczne, które w założeniu miały odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy.

Z wielu prac, które zostały napisane w latach osiemdziesiątych, wynika, że działania podjęte przez uniwersytety nie zapewniły ani wyraźnego wzrostu poziomu kształcenia, ani jego dostosowania do potrzeb otoczenia społecznego. Pozostając przy przykładzie Francji stwierdzono, iż ukończenie studiów pierwszego stopnia ma niską wartość na rynku, przechodzi bowiem przez nie masa młodych ludzi, zyskując minimum wiedzy i żadnych lub prawie żadnych kwalifikacji.

Zwiększenie udziału młodszych pracowników nauki i studentów w decydowaniu o sprawach uniwersytetu nie zaowocowało wprowadzeniem istotnych reform w działalności tych instytucji. Studenci po krótkim czasie „aktywizmu”, jak nazywa się ten okres w literaturze przedmiotu, stracili nawet zainteresowanie udziałem w ciałach przedstawicielskich.

Jürgen Habermas, silnie zaangażowany w reformowanie uniwersytetów w latach siedemdziesiątych, należał do osób przekonanych, iż instytucje te są w stanie przeprowadzić wewnętrzne reformy. Wysiłki te, jego zdaniem, powinny skoncentrować się na samorozumieniu. Jest ono niezbędne, aby uniwersytet mógł realizować swoje funkcje: dwie już realizowane, tj. produkcję wiedzy i wykwalifikowanych absolwentów, a także trzy inne – wyposażenie absolwentów w postawy i atrybuty konieczne dla sukcesu zawodowego, lecz nie będące wiedzą zawodową; krytyczne przekazywanie i rozwój tradycji kulturalnej społeczeństwa oraz formowanie świadomości politycznej studentów.

Samorozumienie jest możliwe do osiągnięcia w drodze dyskusji prowadzonej przez przedstawicieli różnych dyscyplin, której celem jest osiągnięcie konsensu. Jak twierdził Habermas, w demokracji zwyciężają lepsze argumenty (Habermas 1970). Jednak, jak się okazało w praktyce, dyskusja przebiegająca w gremiach uniwersyteckich miała o wiele mniej krytyczny charakter, niż cytowany autor się spodziewał. Reformy zostały zablokowane – zdaniem Habermasa – przez mandarynów nauki, czyli przez profesorów (Habermas 1989).

W ocenach reform lat siedemdziesiątych dominuje opinia, że nie odniosły one zamierzonego skutku, tj. nie zwiększyły ani poziomu kształcenia, ani dostosowania do potrzeb otoczenia społecznego. W tym okresie w literaturze przedmiotu pojawiły się wypowiedzi podejmujące problem tożsamości uniwersytetu. Wątpliwości z tym związane można przedstawić w formie pytania: czy kształcenie obecnie ma wiele wspólnego z tradycyjnym kształceniem uniwersyteckim, które odznaczało się jednością czasu, miejsca i osób? Kształcenie typu *part-time*, na odległość, zaoczne i eksternistyczne poważnie nadszarpnęły tę jedność.

W latach osiemdziesiątych zmniejszyła się liczba absolwentów szkół średnich podejmujących studia. Wzrosło zapotrzebowanie na wysokiej klasy specjalistów, wynikające z coraz silniejszych związków gospodarki krajów rozwiniętych z nauką i techniką. Ograniczone zostały fundusze przeznaczane dla instytucji szkolnictwa wyższego, dostęp do pieniędzy stał się trudniejszy. Ponadto w społeczeństwie wzmocniły się opinie, iż instytucje szkolnictwa wyższego powinny się rozliczać przed podatnikami ze swojej działalności.

W wypowiedziach na temat sytuacji uniwersytetów szczególnie ostro krytykowane są ograniczenia dotacji państwowych dla uniwersytetów. Jak twierdzą eksperci, w zmianach polityki finansowej w niedostatecznym stopniu brano pod uwagę wpływ owych przeobrażeń na funkcjonowanie szkół wyższych i na ich wewnętrzną równowagę (Dąbrowa-Szeffler 1997). Zmniejszenie stabilności finansowania w długim okresie powoduje trudności w określeniu i realizacji długoterminowej strategii, zamiast tego rodzi się krótkookresowa „strategia przetrwania” (Dąbrowa-Szeffler 1997).

Ponadto wielość źródeł finansowania – w warunkach ogólnego braku środków – nie zawsze oznacza wzrost samodzielności ekonomicznej szkoły. Tworzy się zależność od poszczególnych sponsorów. Nauczyciel akademicki – mistrz przekształcił się w sprzedawcę usług nabywanych przez rząd (Dąbrowa-Szeffler 1997). Duża część funduszy pochodzących od władz (państwowych lub lokalnych) jest przyznawana na konkretne cele albo ich otrzymanie jest związane ze spełnieniem pewnych warunków, np. przyjęciem określonej liczby studentów pochodzących z rodzin gorzej społecznie usytuowanych. W miejsce szczegółowych regulacji wprowadzanych w latach siedemdziesiątych, rządy zakreślają obecnie granice, w których władze uniwersytetów mają za zadanie stworzenie warunków do osiągnięcia wyników, jakich oczekują od nich rządy.

Nowe formy finansowania wywołują dwie przeciwstawne tendencje w wewnętrznej organizacji uniwersytetów: 1) do zwiększonej centralizacji i rosnącej roli kierownictwa uczelni, 2) do decentralizacji, aż do rozpadania się jednostek.

Dążenie do racjonalnego gospodarowania środkami prowadzi do decentralizacji budżetu. Utrudnia to podejmowanie wspólnych decyzji strategicznych dotyczących uniwersytetu jako całości. Głównym celem wydziałów staje się bowiem zdobywanie pieniędzy dla siebie, a trudnym do rozwiązania problemem jest konieczność pokrywania ogólnych kosztów uczelni związanych z utrzymaniem infrastruktury.

Pod wpływem zmian zasad finansowania oraz oczekiwań społecznych uczelnie zaczęły przejawiać tendencję do ewoluowania w stronę modelu rynkowego, charakterystycznego dla uniwersytetów amerykańskich. Zjawisko to nasiliło się w latach dziewięćdziesiątych, czyli w okresie, gdy w naszym kraju uniwersytety redefiniowały cele swojej działalności.

W charakterystyce kierunków zmian zachodzących na uniwersytetach najczęściej wymienia się:

- eliminację kształcenia ogólnego;
- ukierunkowanie działalności edukacyjnej na dziedziny preferowane przez odbiorców;
- wzrost znaczenia kształcenia zawodowego, nie wymagającego przygotowania akademickiego;
- ukierunkowanie działalności badawczej na badania stosowane;
- wspieranie oportunistów pracowników akademickich przez zachęcanie do zajmowania się drugorzędną działalnością naukową (chodzi o często trywialne z punktu widzenia nauki badania stosowane).

W nowo określonej misji uniwersytetu widoczne jest silne nastawienie na odbiorców usług uniwersyteckich, na ich potrzeby i oczekiwania. To nastawienie spowodowało zwiększenie wpływu otoczenia społecznego na decyzje podejmowane na centralnym poziomie administracyjnym uczelni. Większe jest zainteresowanie technikami zarządzania stosowanymi w świecie gospodarczym. Stworzono metody i procedury oceny wyników pracy.

Co to oznacza w praktyce? Oznacza to, iż stare, elitarne uniwersytety mogą sobie pozwolić na trwanie przy tradycyjnym pojmowaniu swoich zadań, to znaczy kształcić i prowadzić badania na najwyższym poziomie akademickim, zachowując tym samym swą elitarną pozycję. Pozostałe muszą walczyć o klientów, dostosowując się maksymalnie do oczekiwań otoczenia społecznego. Należy zatem podkreślić, iż sprawdziła się zapowiedź Habermasa: dla większości uniwersytetów istnieje zagrożenie, że efektywność działań urośnie do rangi najważniejszego elementu ich misji.

W rzeczywistości europejskiej załamanie się linii rozwojowej zgodnej z tradycją uniwersytetu liberalnego jest, moim zdaniem, nieodwracalne. Obecnie kształtuje się nowy wzór uniwersytetu, uniwersytetu przedsiębiorczego, w którym więcej jest elementów nowych niż odziedziczonych. Wzór ten przyjmowany jest chętnie przede wszystkim przez nowo powstające uniwersytety. Przyszłość pokaże, czy okaże się on efemerydą, czy dominującym w XXI wieku typem uniwersytetu.

Literatura

Dąbrowa-Szefler M. 1997

Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Habermas J. 1970

The University in a Democracy – Democratization of the University. W: tegoż: *Toward a Rational Society.* Boston.

Habermas J. 1989

The Idea of the University: Learning Processes. W: Weber S. (ed.): *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate.* Cambridge.

Jaspers K. 1959

The Idea of the University. Boston.

Jaspers K. 1976

Praca badawcza, kształcenie, nauczanie. „Znak”, nr 5.

Jawłowska A. 1975

Drogi kontrkultury. Warszawa.

Neave G., Rhoades G. 1987

The Academic Estate in Western Europe. W: Clark B.R. (ed.): *The Academic Profession.* Berkeley – Los Angeles – London.

Newman J.H. 1990

Idea uniwersytetu. Warszawa.

Ortega y Gasset J. 1976

Misja uniwersytetu. „Znak”, nr 5.

Ringer F.K. 1979

Education and Society in Modern Europe. New York.

Szczepański J. 1976

Szkice o szkolnictwie wyższym. Warszawa.

Weber M. 1946

Science as a Vocation. W: Gerth H.H., Wright Mills C. (eds.): *Essays in Sociology.*

Znaniecki F. 1984

Spółeczne role uczonych. Warszawa.